

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: POTENCIALIDADES E VULNERABILIDADES

*O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
EM UMA ESCOLA DO CAMPO: POTENCIALIDADES E
VULNERABILIDADES*

Alice de Souza Silva

Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil
aliceuneb2018@gmail.com

Gisele Ferreira de Amorim

Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil
giseleksglamorim@hotmail.com

Linda Carolina Ribeiro Soares

Secretaria Municipal de Educação de Salvador, BA, Brasil
linda_npg@yahoo.com.br

Terezinha Camargo Magalhães

Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil
teca_cmargo_10@yahoo.com.br

Resumo: A Coordenação Pedagógica se estrutura como uma área da atuação docente responsável por administrar/organizar o trabalho pedagógico nas escolas, de forma a contemplar as necessidades da comunidade escolar. A organização escolar no espaço campesino caracterizando a Educação do/no Campo remete a metodologias diferenciadas que possam atender às diferentes demandas do público a ser trabalhado. Diante disso, o objetivo desse estudo centra-se em compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico em Escolas do/no Campo, bem como as fragilidades e potencialidades presentes nesse espaço. Para se alcançar o objetivo

esperado foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com foco no acompanhamento da rotina de uma coordenadora de uma escola do campo do município de Paratinga-Ba, utilizando também do instrumento de coleta de dados uma entrevista não diretiva. Os resultados encontrados apontam que as fragilidades podem estar relacionadas a forma como se compreende o projeto de educação do campo, pois as escolas do campo apresentam características próprias acerca seu modo de vivência e organização, como potencialidade nota-se que a comunidade está engajada em buscar maior articulação com a escola a fim de unirem objetivo em comum.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Educação do Campo. Escolas do Campo.

Abstract: Pedagogical Coordination is structured as an area of teaching activity responsible for managing/organizing pedagogical work in schools, in order to meet the needs of the school community. The school organization in the rural space, characterizing Education in/in the Countryside, refers to different methodologies that can meet the different demands of the public to be worked with. Given this, the objective of this study focuses on understanding the work of the Pedagogical Coordinator in Rural Schools, as well as the weaknesses and potentialities present in this space. To achieve the expected objective, field research with a qualitative approach was carried out focusing on monitoring the routine of a coordinator of a rural school in the city of Paratinga-Ba, also using a non-directive interview as a data collection instrument. The results found indicate that the weaknesses may be related to the way in which the rural education project is understood, as rural schools have their own characteristics regarding their way of living and organization, as potential it is noted that the community is engaged in seeking greater coordination with the school in order to achieve a common goal.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Rural Education. Country Schools.

Introdução

O sistema escolar como o conhecemos atualmente é constituído sobre um arcabouço de mudanças desde o processo de revoluções industriais, avanço da globalização e necessidade de adequação a cada período de crescimento de novos moldes sociais. O trabalho docente nesse viés, perpassa intensas transformações se enquadrando a cada momento

vivenciado pela sociedade. Diante disso, a Coordenação Pedagógica se estrutura como uma área da atuação docente responsável por administrar/organizar o trabalho pedagógico nas escolas, de forma a contemplar as necessidades da comunidade escolar. Nesse sentido, compreendemos que ao longo do tempo o coordenador pedagógico foi se constituindo enquanto mediador entre as demandas da docência, gestão e necessidades dos estudantes.

A literatura recorrente aponta para uma crise de identidade que perpassa esse campo da coordenação, demarcando como ponto primordial o peso excessivo sobre os coordenadores, colocando-os como “faz tudo” no espaço escolar. Segundo Oliveira e Guimarães (2013), o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica. As autoras ainda enfatizam que o coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de “coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente e destacam que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores” (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 95).

A organização escolar no espaço campesino caracterizando a Educação do/no Campo remete a metodologias diferenciadas que possam atender às diferentes demandas do público a ser trabalhado. O Coordenador Pedagógico nesse espaço, necessita conhecer bem a realidade em que a escola se encontra para desenvolver articulações com a comunidade e com os docentes, a fim de contemplar as necessidades específicas dessa realidade. Caldart (2004, p. 17) aponta que a Educação do Campo assume sua particularidade, que é “o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade”. Diante disso, o objetivo desse estudo centra-se em compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico em Escolas do/no Campo, bem como as fragilidades e potencialidades presentes nesse espaço.

Este estudo teve como objetivo investigar potencialidades e vulnerabilidades do trabalho coordenador pedagógico numa escola do campo, para isso realizamos uma pesquisa de campo e entrevista não diretiva com foco no acompanhamento da rotina de uma Coordenadora Pedagógica de uma escola do campo do município de Paratinga-Ba.

Metodologia

A metodologia é entendida como meio pelo qual se alcança os objetivos esperados de uma pesquisa. Conforme esclarece Marconi e Lakatos (2003, p. 155) a pesquisa, portanto, “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Diante disso compreende-se que o percurso metodológico é o que conduz a pesquisa e todo o processo de construção e resultados da mesma.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo que teve por objetivo acompanhar a rotina de uma coordenadora de uma Escola do Campo e compreender as fragilidades e potencialidades do seu trabalho. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo é aquela utilizada com o “objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese”, ou seja, analisando fatos reais no espaço concreto em o que o fenômeno a ser pesquisado acontece.

Em concordância com as autoras, Severino (2007, p. 123) afirma que na pesquisa de campo “o objeto estudado é abordado em seu próprio meio ambiente”. Para a concretização de uma pesquisa de campo é necessário a utilização de instrumentos para a coleta de dados, diante disso, utilizou-se entrevistas não diretivas via Google Forms para a melhor categorização das informações necessárias, nesse sentido, Severino (2007) conceitua essa modalidade de entrevista como um meio de colher informações através de um discurso livre, ou seja, foi utilizado de questões iniciais e através disso o entrevistado ficou a vontade para expressar seu posicionamento.

Para analisar as informações coletadas utilizamos do método análise de conteúdo para categorizar os dados de acordo com as principais temáticas que foram levantadas no momento da entrevista. De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica na qual pode ser aplicada a diferentes discursos e formas de comunicação como mecanismo de compreender esses fenômenos sem a necessidade de aprofundar na natureza dos mesmos. Nesse trabalho, o modelo de análise foi determinado a partir do modelo de coleta de dados que necessitaria de técnicas específicas para categorização dos dados obtidos.

A escola que sediou essa pesquisa está situada na Zona Rural do município de Paratinga, localizada a cerca de 60 km da sede do município.

O espaço dispõe de 8 salas de aula para o turno matutino e 6 para o vespertino, com o total de 41 profissionais incluindo dezenove docentes, um diretor, uma coordenadora, duas secretárias, duas vice-diretoras, três porteiros, três merendeiras e dez pessoas no serviço geral, sendo atendidos 320 alunos divididos desde o pré-escola ao 3º ano do ensino médio.

Conceituando a coordenação pedagógica

Quando abordamos o conceito de coordenação pedagógica é importante primeiro refletirmos acerca da formação docente, pois a função do coordenador tem como [...] formação inicial os cursos de licenciaturas em pedagogia ou profissionalização nessa área. O modelo de ensino a qual conhecemos atualmente é resultante de inúmeros conflitos e jogos de interesses que demarcam a intencionalidade do sistema de ensino, na qual, Pereira aponta que “as mudanças na política educacional acompanharam o caminho trilhado pelas demandas oriundas das novas tecnologias de informação e comunicação” (Pereira, 2016, p. 106)

O avanço da globalização é um dos pontos que mais impacta no modelo educacional, sendo que frente ao modelo capitalista em que estamos inseridos o rumo da escola se segue em concordância com normas e parâmetros disseminados através dos organismos internacionais que regulam investimentos no campo educacional, nesse sentido, observamos que toda estrutura escolar centra-se na busca por melhores resultados em índices educacionais, corroborando assim toda a organização do trabalho pedagógico da escola.

Em concordância com Silva (2003) o sistema de ensino público brasileiro está alicerçado sob um forte viés econômico determinado pelo capitalismo que impacta diretamente no trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino. Silva (2003, p. 284) adverte que “a sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de “iluminados” e “sábios” que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados”.

A autora demarca pontos cruciais dos moldes estruturais que subsidiam a sociedade atual, na qual a busca pelo melhor desenvolvimento seja escolar ou em outro aspecto, reforça a política de competição intensamente disseminada nas esferas sociais. A função do Coordenador

Pedagógico atrelada a esse modelo implica em ações e práticas que possam estimular a instituição de ensino a se adequar aos parâmetros estabelecidos para o novo formato de escola que Pereira (2016, p. 121) esclarece sua principal tarefa como escola do capital “é treinar e selecionar indivíduos que são portadores de competências e habilidades para servir ao crescimento dos mercados”.

Partindo do pressuposto da escola do capital, faz-se necessário analisar mais precisamente a formação docente para a atuação do Coordenador Pedagógico, sendo essa formação ainda defasada e centrada somente nos usos de licenciatura em Pedagogia como foi citado anteriormente. Os cursos de licenciatura em pedagogia na maioria das vezes não são suficientes para dar conta dessa formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 afirma em seu Art. 64 que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 43).

O que está disposto na LDB garante a formação mínima para o exercício da docência, no entanto, cargos como o de Coordenador Pedagógico necessitam de uma formação mais ampla que possa garantir os requisitos necessários para tal função. Franco (2016) ao analisar o processo indenitário do Coordenador Pedagógico explicita que o mesmo se sente premido pela urgência da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, ou seja, o profissional da coordenação se sente desamparado ao assumir um cargo que não foi amplamente abordado em sua formação. A autora ainda acrescenta que os coordenadores “encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola” que, na maioria das vezes, caminha “sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo”, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas (Franco, 2016, p. 17)

O trabalho do Coordenador Pedagógico é essencial para o pleno desenvolvimento da instituição escolar, Franco (2016, p. 25) analisa que a atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, “deve ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”. Corroborando com a autora, observa-se que a coordenação pedagógica tem papel fundamental na formação humana que também é um dos princípios formativos e demarcados na legislação para as

instituições de ensino.

Quando analisamos o contexto político ideológico, notamos que o papel do coordenador nos dias atuais perpassa questões de cunho intencional com o modelo econômico e político que molda a sociedade. As escolas são intensamente bombardeadas com assuntos relacionados aos interesses de múltiplas esferas sociais, diante disso surge a urgência de repensar a organização do trabalho pedagógico frente às intensas demandas que se coloca no espaço escolar. O Coordenador Pedagógico, nesse contexto se vê como agente transformador entre as demandas sociais e o trabalho pedagógico da instituição escolar. Nas escolas do campo esse trabalho é ainda mais amplo, pois o Coordenador deve articular também os saberes próprios historicamente construídos pela comunidade campestre com a organização pedagógica da escola.

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas do/no campo

A Educação do/no Campo é um contexto educacional amplo que precisa sempre ser analisado respeitando suas particularidades. Esse campo educacional como o conhecemos hoje é fruto de intensas lutas marcadas pela necessidade de uma educação que viesse a contemplar a realidade das comunidades campestres e respeitar seus modos de vivência e organização social. As normativas alcançadas e asseguradas através dessas lutas e resistência dos povos campestres demarcam as especificidades que a Educação do/no Campo precisa estar alicerçada.

O acesso à educação é assegurado na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família” na qual deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 é um importante documento que garante o direito e acesso à educação em todos os seus níveis e modalidades. Em seu Art. 5 garante que o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída” (Brasil, 1996, p. 10) podendo ainda acionar o ministério público para a efetivação da presente lei.

Ao analisar as regulamentações de obrigatoriedade da Educação

do/no Campo, um dos marcos normativos que a sustenta é o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo, no art. 1 e explicita que a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela união em regime de colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no plano nacional de educação e o disposto neste decreto. (Brasil, 2010, p. 1)

De acordo com esse importante documento a Educação do/no Campo deve ser constituída de forma a contemplar a realidade das comunidades camponesas que precisam ser inseridas na organização pedagógica da escola. Caldart (2004, p. 18) afirma que a “Educação do Campo faz diálogo com a teoria pedagógica a partir das particularidades dos camponeses”, mas preocupada com “a formação em conjunto com a classe trabalhadora do campo e de forma mais ampla com a formação humana”. Ou seja, é uma educação que abrange do local ao global.

O decreto nº 7.352 também assegura que um dos princípios da Educação do Campo é o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, na qual esteja contemplando o pleno desenvolvimento das unidades escolares “como espaços sociais de investigações e articulações de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social local, economicamente justo e ambientalmente sustentável”, em articulação com o mundo do trabalho (Brasil, 2010, p. 01).

Em concordância com o decreto, nota-se que a LDB/96 em seu artigo 28 também ressalta essa importância de adequar a educação aos sujeitos do campo, na “oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, p. 21) A oferta de educação para a população do campo deve seguir e atender todas as especificidades da comunidade, analisar a demanda de alunos, a realidade de cada um deles e assim a Educação do Campo deve estar vinculada a todas essas diversidades.

O Coordenador Pedagógico nas escolas do campo deve utilizar dos elementos já presentes no espaço e que são características da realidade presente na organização do trabalho pedagógico do espaço escolar. Caldart (2004, p. 28) afirma que este é um traço único do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais,

“porque estamos diante de urna grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo”. Essa é uma característica essencial na Educação do Campo, incluir os sujeitos da comunidade na organização do trabalho escolar, colocando as demandas específicas da comunidade como parte do projeto político pedagógico da instituição.

Resultados e discussão

O objetivo dessa pesquisa centra-se na análise e compreensão do papel do Coordenador Pedagógico em escolas do/no campo bem como suas fragilidades e potencialidades, sendo esse espaço carente de práticas que contemplem a real necessidade da comunidade. A pesquisa surge a partir de inquietações presentes na disciplina de coordenação pedagógica ofertada no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e composta por graduandos do 8º semestre do curso.

Diante disso, é necessário analisar como as escolas do/no campo pertencentes à região na qual o Campus XVII em Bom Jesus da Lapa/Ba se insere estão sendo contextualizadas com a realidade presente no trabalho pedagógico do coordenador. Para o presente estudo foi imprescindível a participação de uma Coordenadora Pedagógica de uma escola pública situada na zona rural do município de Paratinga-Ba. A presente participante é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e assumiu o cargo de Coordenadora no ano de 2020 (auge do momento pandêmico) assumindo a coordenação desde a pré-escola ao 3º ano do Ensino Médio.

Os dados obtidos na entrevista serão demarcados em três categorias de análises constituídas a partir da observação dos principais pontos defendidos pela coordenadora e também critérios pré estabelecidos para a construção da pesquisa. De acordo com Bardin (1977, p. 117) a categorização é constituída como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”. Diante disso, os dados foram categorizados e divididos em três seções como: a articulação entre comunidade e escola, a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e a vivencia do coordenador pedagógico nas escolas do campo.

A pesquisa foi realizada em forma de entrevista não diretiva,

constituindo um diálogo entre pesquisador e o entrevistado. Faz-se importante demarcar o bom acolhimento da pesquisa pela coordenadora que prontamente aceitou e contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do estudo. A escola se situa em um ponto específico da comunidade sendo envolta por uma igreja católica e uma quadra de esporte. Com um quantitativo de 320 alunos, a instituição recebe estudantes de cerca de 10 comunidades circunvizinhas, sendo demarcada como ponto de referência por atender todas as etapas da Educação Básica.

As escolas do campo apresentam características próprias acerca seu modo de vivência e organização social, a instituição pesquisada é vista como ponto de encontro da comunidade tanto para as reuniões escolares, como para as demandas da comunidades, esse aspecto também precisa ser considerado no trabalho pedagógico, entender a instituição como parte da comunidade.

Para bem elucidar os principais pontos presentes nos resultados da pesquisa, utilizaremos de três seções para a discussão dos dados e informações obtidas. Em virtude dos princípios éticos e preservação da imagem da instituição, como também dos profissionais, as falas da coordenadora presente ao longo do texto serão referendadas com o nome fictício de Flora.

Articulação entre comunidade e escola: diálogos necessários

De acordo com o decreto nº 7.352/2010 a Educação do Campo tem como um de seus princípios o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (Brasil, 2010, p. 02). Como já vem sendo abordado no decorrer desse trabalho a articulação entre escola e comunidade é fundamental para o bom funcionamento e organização do espaço escolar em território campestre, frente a isso, a coordenadora relata que “frequentemente são realizadas reuniões com os pais e a comunidade para refletir as ações que vêm sendo desenvolvidas pela escola através do planejamento e ouvir as necessidades dos pais, ver o que vem sendo realizado se está dando certo ou precisa ser melhorado” (Flora, 2022). Diante da fala da coordenadora, corroborando com Domingues e Belletati, ao afirmarem que “A escola é um espaço de discontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões

e de contradições”. Na concretização de sua “função social, deve acatar determinações legais engendradas nos contextos econômico, social e político do país, e, concomitantemente, buscar atender aos anseios e necessidades locais e individuais, nem sempre consonantes entre si nem com a legislação”. (Domingues; Belletati, 2016, p. 61).

As autoras apresentam de forma sucinta o papel de uma escola comprometida com a função social que exerce uma escola que ouve seus envolvidos e por mais que seus interesses não estejam concomitantes com a legislação, se sentem acolhidos em um espaço de diálogo e busca da compreensão das realidades ali presentes. Nesse sentido, as Escolas do Campo apresentam essa função de inserir as demandas dos sujeitos camponeses em sua estruturação, pois a mesma é vista pela comunidade como local de acolhimento em concordância com a organização social da comunidade. Frente a isso, é interessante observar o elo que se constrói junto a comunidade, como a coordenadora bem ressalta que “por estar situada em uma comunidade do campo, a população engaja muito com a escola e constrói um elo, tendo a escola como referência também para reivindicações junto a prefeitura” (Flora, 2022)

O diálogo é essencial em muitos contexto sociais, sejam eles familiares, religiosos ou políticos, na escola esse aspecto é amplamente reforçado pois há uma necessidade crescente em compreender aquilo que os estudantes já trazem consigo e estabelecer uma via de mão dupla com o trabalho do professor. Ao analisar esse fator, notamos o quanto o trabalho do coordenador é essencial para fixar essa relação. Um ponto de grande importância observado no trabalho da coordenadora é o seu pertencimento à comunidade, na qual já conhece a demanda dos sujeitos envolvidos e busca adequar o trabalho docente aos interesses da comunidade.

O decreto nº 7.352/2010 afirma que um dos princípios da Educação do Campo é “a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (Brasil, 2010, p. 02). A identidade das escolas camponesas precisam ser construída e resgatada de forma a valorizar a cultura e organização social de cada comunidade, nesse sentido, os profissionais que ali atuam precisam estar amplamente envolvidos com o projeto de Educação do Campo e assim, atuarem de forma articulada com os princípios estabelecidos para essa modalidade educacional.

Organização do trabalho pedagógico em Escolas do Campo

Caldart (2004, p. 32) relata que a Educação do Campo “nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo e não pode perder isso em seu projeto”. A Organização do Trabalho Pedagógico para as escolas do campo necessita estar amparado com a forma de vivência da comunidade e inserir aspectos reais da comunidade no projeto pedagógico. Flora (2022) afirma que “a escola está inserida em em uma comunidade do campo com o objetivo de projetos e ações voltados para Educação do Campo, porém não chegamos ao objetivo ainda, mais a escola ainda está engatinhando”, a coordenadora ainda relata que esse problema é ocasionado por falta de livros voltados para o campo e a conscientização dos estudantes sobre o projeto de Educação do Campo.

De acordo com o caderno de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo desenvolvido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo “recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra”. Vem como “instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente” (Brasil, 2004, p. 33).

Em concordância com o exposto pelo caderno de referências, o trabalho do coordenador com vista a promover uma maior articulação entre escola e comunidade deve estar fundamentado no princípio de valorização do conhecimento historicamente construído pela comunidade e o sentimento de pertença como sendo sujeito do campo. Quando a coordenadora relata que os estudantes ainda não apresentam uma mentalidade voltada para educação do campo, notamos a distância que ainda é grande entre o esperado pelos normativos estabelecidos para a Educação do Campo e a realidade vivenciada nas escolas do campo, que ainda se baseiam em um modelo ou projeto pedagógico que não contemplam o modo de vivência e resistência da comunidade e seus envolvidos.

É importante ressaltar que para se concretizar um projeto de Educação do Campo é necessário que toda a comunidade esteja inserida e participando dessa construção, é necessário uma escuta sensível e olhar atento para as fragilidades e potencialidades dessa escola, frente a isso,

Flora (2022) acrescenta que “frequentemente são realizadas reuniões com a equipe administrativa, corpo docente e os integrantes da comunidade a fim de diagnosticar aquilo que vem dando certo e o que precisa ser melhorado”. Para que essa organização do trabalho pedagógico contemple a realidade vivenciada, os estudos realizados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo aponta que a escola precisa investir em “uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores” (Brasil, 2004, p. 35), ou seja, a escola que se busca estar vinculada a um projeto de Educação do Campo precisa reconhecer os conhecimentos já produzidos pela comunidade a fim de inseri-los no trabalho pedagógico da escola.

Outro ponto de fundamental importância para as escolas e em especial as escolas do campo é a presença e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), este se caracteriza como um documento que demarca a autonomia da escola e sua concretização como espaço de direitos, deveres, respeito e inserção dos valores presentes no espaço que a escola está inserida. Ao levantar o questionamento acerca da presença do PPP escola, Flora (2022) relata que este está em processo de reelaboração a fim de se adequar aos reais interesses de todos os envolvidos da comunidade escolar. Segundo Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 83) “ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial”, pois a finalidade dessa concepção de educação é colocar a escola na perspectiva da transformação social, nesse sentido, a construção de um PPP voltado para a comunidade campestre vai muito além do pedagógico, pois sua concretização está diretamente ligada com as relações humanas.

A vivência do coordenador pedagógico em Escolas do Campo

Como já mencionado, a atuação do coordenador pedagógico em escolas do campo requer métodos específicos de organização pedagógica a fim de envolver toda comunidade e os conhecimentos já produzidos pela mesma. Nesse sentido, Flora (2022) faz um relato preciso de sua atuação enquanto coordenadora e as principais fragilidades e potencialidades encontradas na escola do campo na qual está atuando. A coordenadora aponta que assumiu o cargo em um momento extremamente sensível que foi o auge do momento pandêmico, nesse período as escolas se encontravam em situação crítica para manter a qualidade no ensino/aprendizagem dos

estudantes, utilizando-se principalmente do ensino remoto.

Flora (2022) relata que foi um desafio muito grande estar à frente da coordenação nesse momento, pois os estudantes do campo em sua maioria sofrem com a falta de acesso a internet, diante disso o trabalho da coordenadora foi mapear os estudantes que moravam distantes, e buscar entrar em contato com os mesmos através de parentes e assim repassar as atividades remotas.

Um dos pontos norteadores do trabalho do coordenador pedagógico está relacionado com o bom diálogo entre gestão, coordenação e docentes constituindo a escola como espaço de transformação social através da ampla participação dos envolvidos regidos pelos princípios da gestão democrática. Diante disso, é possível observar no relato da coordenadora que os professores que estão a mais tempo atuando na escola apresentaram certa resistência às propostas inovadoras apresentadas pela profissional, notamos que o que mais vigora em muitas escolas é o tradicionalismo fundamentado em um modelo de ensino que não leva em conta os conhecimentos já construídos pelos estudantes.

A coordenadora aponta que seu trabalho é comparado como “trabalho de formiguinha”, tendo em vista a conscientização dos profissionais leva em certo tempo e estudos sobre novas metodologias. Caldart (2004, p. 20) afirma que “o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”, o diálogo crítico constitui como importante instrumento quanto a conscientização acerca da Educação do Campo, esse diálogo deve levar os sujeitos, nesse caso em específico os professores, a repensar o modelo de ensino para o público/espço que está sendo direcionado.

Em contraponto com a resistência apresentada por alguns professores, Flora (2022) aponta que independente das dificuldades encontradas, ela foi bem acolhida e os professores estão engajados em buscar compreender as propostas apresentadas por ela. Novamente Caldart (2004) reafirma que “Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação” (Caldart, 2004, p. 20)

A coordenação pedagógica em escolas do campo deve ter sempre

esse diálogo com o projeto ao qual está inserida, buscando reforçar a característica e princípio de valorização da transformação social. Diante disso, Flora (2022) nos mostra que seu trabalho, por mais que encontre muitos empecilhos ao longo do caminhar, está sempre buscando o diálogo como forma de se alcançar os objetivos esperados.

Considerações finais

Através do exposto pela pesquisa, é possível observar que coordenar uma escola do campo é necessário estar engajado com o projeto e princípios da Educação do Campo, potencializando assim o desenvolvimento tanto da escola, como também da própria comunidade, pois ambas caminham de mãos dadas.

A princípio foi elucidado que o objetivo deste estudo centra-se em investigar fragilidades e potencialidades da atuação do coordenador pedagógico em escola do campo. Em suma concluímos que os resultados encontrados apontam que as fragilidades podem estar relacionadas a forma como se compreende o projeto de educação do campo, pois as escolas do campo apresentam características próprias acerca seu modo de vivência e organização social. A instituição pesquisada é vista como ponto de encontro da comunidade tanto para as reuniões escolares, como para as demandas da comunidade, esse aspecto também precisa ser considerado no trabalho pedagógico e entender a instituição como parte da comunidade. Como potencialidades nota-se que a comunidade está engajada em buscar maior articulação com a escola a fim de unirem objetivos, a coordenadora é peça fundamental nesse processo pois é pertencente à própria comunidade e atua como mediadora nesse processo.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou maior contato com a realidade da escola que necessita estar vinculadas a projetos que contemple sua realidade, sendo a universidade uma importante via de acesso para informações e formações que possibilite maior crescimento da mesma enquanto organização social constituída por seres humanos que possuem sonhos, anseios e direitos.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *constituição da república federativa do brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília. senado federal, coordenação de edições técnicas*, 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Brasília: SECADI, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. *Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Urna Educação do Campo, 2004. p. 13- 52.
- DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica*. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola processos e práticas*, Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 61- 75.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola processos e práticas*,. Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 17- 31.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Brasília, 2016. 284 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim, - *Metodologia do Trabalho Científico/ 23*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SÁ, Lais Mourão; Mônica MOLINA, Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. *A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo*. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, n. 1, nov/81. Brasília:: O Instituto, 1981.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. cad. cedes, campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.